

Jürgen Oelkers

*Wertbildung heute:
Möglichkeiten und Grenzen der Hochschulbildung^{*)}*

Wer eingeladen ist, auf einer Tagung einen Vortrag zu halten, erhält meistens einen grossen Spielraum und viele Freiheiten, darf aber eines nicht tun, nämlich das Tagungsthema in Frage stellen. Das wäre eine Art Selbstentlarvung, denn wieso hat man dann den Vortrag zugesagt? Man kann den Rahmen der Tagung auf eigene Weise auslegen, aber sich nicht einfach davon lossagen und so tun, als ginge das Thema den Referenten nichts an. Weil das ebenso dreist wie unhöflich wäre, kommt ein Poetry Slamming des Tagungsthemas auch so gut wie nie vor, wenigstens nicht von den Referenten. Das werde auch ich nicht tun, weder bin ich Poet noch erfahren im Slamming, was sich wahlweise mit „runterputzen“, „miesmachen“ oder „zuknallen“ übersetzen lässt.

Aber wieso beginne ich dann meinen Vortrag mit dieser Vorbemerkung? Sie haben sich einen Pädagogen eingeladen, der sich mit dem Begriff „Persönlichkeitsbildung“ wenig anfangen kann und damit ziemlich auf Kriegsfuss steht. Das spricht nicht für mich, denn von einem Pädagogen würde man so etwas nicht erwarten. Man könnte dieses Bekenntnis auch als die zweite Selbstentlarvung verstehen und dann sollte ich vielleicht besser gehen, denn was wäre dann meine Kompetenz, etwas zum Tagungsthema beizutragen?

Meine Reserven gegenüber „Persönlichkeitsbildung“ haben zu tun mit den Assoziationen, die der Begriff auslöst. „Persönlichkeit“ erscheint als Objekt, dem die Bildung etwas hinzufügen kann und weil das pädagogisch gedacht wird, muss es etwas Positives sein.

- Aber jede Persönlichkeit kann sich nur selbst verändern, und dies in beiden Richtungen, zum Besseren wie zum Schlechteren,
- sie ist nicht einfach verfügbar für Bildung, sofern damit die Absicht verbunden ist, Menschen „formen“ oder „gestalten“ zu wollen.

Wir leben im Zeitalter der Bildungssteuerung, die auf mich manchmal den Eindruck macht, die Basisprämisse des „Steuerns“ würde davon ausgehen, dass der Nürnberger Trichter am Ende doch nicht doch noch erfunden wurde. Eine solche Phantasie leitet manchmal auch die Rede von der Werterziehung, die Kindern und Jugendlichen oder wie hier Studenten etwas „beibringen“ will, das sie nicht haben aber unbedingt benötigen - eben „Werte“.

^{*)} Vortrag in der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Zürich am 19. Mai 2015 in Winterthur.

Persönlichkeiten jedoch sind nie Defizite. Und was immer genau unter „Werten“ verstanden wird, sie werden einem nicht „beigebracht“, sondern man erfährt sie im sozialen Umgang, nimmt sie an oder lehnt sie ab, oft so, dass gar nicht ausdrücklich von „Werten“ gesprochen wird. Man braucht dafür nicht mehr wie nach der Reformation eine Katechese, sondern nur noch überzeugende Erfahrungen, was auch in umgekehrte Hinsicht gilt. Wer im Studium keine guten Erfahrungen macht, wird sich nie mit den Werten seiner Hochschule identifizieren.

Damit bin ich beim Thema, so wie ich es mir zurechtgelegt habe und wie es vielleicht ja auch vom Publikum toleriert wird.

- Studierende erleben ihre Hochschule über *die Lehre*.
- Aus dieser Erfahrung heraus entwickeln sie Einstellungen zu ihren Fächern und Studiengängen, generalisieren diese zu Lernhaltungen und identifizieren die Werte, die sie im Studium erfahren.
- „Werte“, soll das heissen, gibt es nicht an sich, sondern nur in symbolisch-materiellen Kontexten, wie es etwa ein Studium darstellt.

Man kann nicht studieren, ohne sich auf die Werte und Normen einzulassen, die das Studium abverlangt, kein Studium ist neutral und vielleicht kann man hier ja doch noch die „Persönlichkeitsbildung“ ins Spiel bringen. Wer studiert, kann das nur, wenn er oder sie die Themen, Aufgaben und Überzeugungen an sich herankommen lässt, und das verändert die eigenen Einstellungen und Überzeugungen, also einen wichtigen Teil der Persönlichkeit. Auch wer nur Prüfungen bestehen will, muss Aufgaben lösen und ein Fachverständnis aufbauen, das nicht einfach äusserlich bleibt.

Man kann die Einstellungen und Überzeugungen wieder verlieren, etwa wenn mit dem Studium kein dazu passender Anschluss verbunden ist, was an Fachhochschulen der seltene Fall sein dürfte.

- Der weit häufigere Fall ist die Ausbildung einer fachlich-professionellen Identität, die im Studium aufgebaut und befestigt wird.
- Die Stärke der Identität hängt auch davon ab, wie überzeugend und nützlich die Lehre gewesen ist.
- Wenn die Erfahrung der Lehre aber diese Bedeutung hat, warum ist sie dann nicht längst ein ambitioniertes Entwicklungsprojekt jeder Hochschule?

„Lehren und Lernen nah beim Menschen“ heisst es im Tagungsthema, vermutlich wird dem niemand widersprechen, was man auch verdächtig nennen könnte. Aber das ist nur ein Joke auf Kosten der Veranstalter - Ich werde im Folgenden die These vertreten, dass die Formel dann Sinn macht, wenn sie zu einer deutlichen Aufwertung der akademischen Lehre führt, die verbunden wird mit einer qualitativen Verbesserung oder eben mit einem Entwicklungsprojekt. Die oft ebenso pathetische wie leere Hervorhebung im Leitbild genügt nicht.

Aber das scheint eine ziemlich wirklichkeitsferne Idee zu sein. Der Alltag in vielen Hochschulen ist geprägt von einem evidenten Widerspruch zwischen dem was in Leitbildern

oder Lernzielen versprochen und dem, was in der Lehre tatsächlich erfahren wird. Ein Hauptgrund dafür sind fehlende Anreize. Ein amerikanischer Professor sagt das so:

„Teaching counts for nothing. It was a shock to me how dishonest research schools are about teaching: on the brochures, to parents, in official pronouncements the line is that we care about teaching deeply. But in private all my colleagues, even at the official orientation, have said teaching counts for virtually nothing for tenure purposes, for merit raises, etc. (Exception: if your student evaluations are truly awful that might hurt a bit.)”¹

Es gibt, heisst es weiter, innerhalb der Universität kaum institutionelles Interesse für die Anliegen der Lehre, ein Interesse, das sich darin ausdrücken würde, Anreizsysteme mit gutem Unterricht zu verknüpfen. Es ist nicht einmal klar, was „good teaching“ in der Universität überhaupt bedeuten soll, auch weil das Thema eigentlich nur die Studierenden brennend interessiert. Allein aus diesem Grund ist die Einheit von Forschung und Lehre so gut wie nicht präsent, jedenfalls nicht in einem erkennbaren Verhältnis.²

Klagen über die Lehrqualität gab und gibt es unabhängig vom Hochschultypus und in vielfältiger Hinsicht. Studierende haben einen anderen Blick auf das Problem als Professoren, die sich oft so äussern, dass die Studierenden den Unterschied zwischen Universität und Schule nicht verstehen würden. Typisch für diese Kritik ist eine Äusserung des Mathematikprofessors Steven Zucker, der am Department of Mathematics der Johns Hopkins University in Baltimore lehrt. Er schrieb im August 1996:

„The fundamental problem is that most of our current high school graduates don't know how to *learn* or even what it means to learn (a fortiori to understand) something. In effect, they graduate high school feeling that learning must come down to them from their teachers. That may be suitable for the goals of high school, but it is unacceptable at the university level. *That the students must also learn on their own, outside the classroom, is the main feature that distinguishes college from high school*“ (Zucker 1996, S. 863).³

Selbst wenn man amerikanische Verhältnisse unterstellen muss, also keine gymnasiale Vorbildung für ein Studium - die Kritik an der mangelhaften Studierfähigkeit taucht auch im deutschen Sprachraum periodisch immer mal wieder auf, heute offenbar besonders intensiv (für Deutschland etwa Wolf 2013). Das Umgekehrte, die mangelnde Lehrfähigkeit, ist selten ein Thema, was damit zu tun hat, dass die Lehrenden auch noch im Bologna-System besonders geschützt sind, durch die fachliche Expertise und die Autorität des Lehramtes.

Studentinnen und Studenten nehmen das Studium an und bewerten es, je nachdem welche Erfahrungen sie machen und wie der Rahmen des Studiums beschaffen ist. Ein

¹ <http://crookedtimber.org/2010/05/18/does-teaching-matter-at-american-universities/>

² „It's not 50-50 research/teaching, it's 100-0 or maybe 90-10. Experiment: try explaining to your non-academic friends, neighbors, legislators that our top universities basically ignore teaching in their evaluation of teachers. I often wonder whether our actual policies could survive publicity“ (ebd.).

³ Hervorhebungen im Text.

Beispiel sind Studierende in England, die seit Dezember 2010 bis zu £9000 oder €11.500 Studiengebühren im Jahr bezahlen müssen. In der deutschen Presse war von „Campusmaut“ die Rede.⁴ Die Begründung für die Verdreifachung der Gebühren war unter anderem, dass die Studierenden auf diesem Wege „consumer power“ erhalten würden, also tatsächlich mitbestimmen können, wie sie lernen und in welchen didaktischen Formen dies geschehen soll.

Diese Strategie ist im Januar 2003 in einem königlichen Weissbuch der britischen Regierung festgelegt worden, das vom Bildungsministerium für das Parlament verfasst wurde. In dem Weissbuch wurden auch Gefahren und mögliche Fehlentwicklungen der Marktstrategie thematisiert. In diesem Zusammenhang wird festgehalten: „Reforms to give students a greater voice must include providing them with a fair, open, and transparent means of redress when things go wrong, a safeguard that will be especially important in a freer system“ (The Future of Higher Education 2003, S. 49). Vorgeschlagen wird dafür die Einrichtung einer unabhängigen Schiedsstelle (an independent adjudicator) (ebd.).

Generell müsse man, so das Weissbuch, gute Lehre für alle garantieren können,⁵ was gleiche Standards für alle voraussetzt: „This means being clearer about the teaching and learning practices and standards that students and government, as the principal funders, have a right to expect from all higher education providers.“ Daraus ergeben sich vier Qualitätsmerkmale für die Lehre, die für alle Anbieter Höherer Bildung gelten sollen:

- „All providers should set down their expectations of teachers with reference to national professional standards;
- should ensure that staff are trained to teach and continue to develop professionally;
- should have effective quality assurance systems and robust degree standards;
- and should value teaching and reward good teachers“ (ebd.).

Tatsächlich hat die teure „Kundenmacht“ aber offenbar keinerlei Auswirkungen auf die Lehrqualität gehabt. Die Wahlmöglichkeiten sind nicht vergrößert worden, ein konsumentenorientierter Bildungsmarkt ist nicht entstanden und das Feedback der Studierenden hat kaum Folgen gehabt. Die Vermutung, dass Evaluation nicht weiter stören, ist also berechtigt.

Aus diesem Grund ist in England eine Protestplattform gegründet worden, die viel besucht wird und auf der die Studierenden ihren Ärger öffentlich äussern können, „completely anonymous“, wie auf der Homepage zu lesen ist (Rate Your Lecturer).⁶ Sie wollen durch ein direktes Ranking des Hochschulpersonals Einfluss nehmen und prüfen, ob ihre Studiengebühren gute Investitionen sind und sie einen Gegenwert erhalten, der sich an der Qualität der Lehre ablesen lassen soll.

⁴ Campusmaut im Europa: Was kostet die Studienwelt? (Spiegel online vom 11.09.2013).

⁵ „We must seek to guarantee good-quality teaching for everyone“ (The Future of Higher Education 2003, S. 49).

⁶ „By Students. For Students“: <http://www.rateyourlecturer.co.uk>

Die Studierenden fühlen sich in aller Regel nicht als blosse Konsumenten und sind vor allem an Lehrveranstaltungen interessiert, die sie in ihren Studien weiterbringen. Der Masstab für die akademische Lehre ist für sie die Entwicklung der eigenen Fachkompetenz einschliesslich des Wertes der Studienerfahrung selbst. „Konsumieren“ ist klar kein Studienwert, auch nicht die Lehrveranstaltung als Entertainment, in der nicht vermittelt wird, was als ein zentrales Kriterium für den Wert des Studiums angesehen werden kann, nämlich *Ernsthaftigkeit*. Humor, Leichtigkeit und Selbstironie sind damit natürlich nicht aus dem Hörsaal verbannt.

Formalisierte Feedbacksysteme wie der National Student Survey (NSS) in England haben an der Unzufriedenheit mit dem Marktsystem nichts geändert. Befragt werden Studierende in ihrem letzten Studienjahr und thematisiert werden die Erfahrungen mit dem Studium, ohne die Lehrveranstaltungen so zu klassifizieren, dass gute und schlechte Lehrende sichtbar werden. Aber genau das suchen die Studierenden, die sich in dieser Hinsicht wie zuvor auf informelle Kommunikation verlassen müssen (The Guardian, Monday 8 July 2013).⁷

Marktmodelle wie in England versprechen also einen Kundenbezug, der dann faktisch in der Lehre der Universitäten gar nicht sichtbar wird. Die Folge davon ist, dass die Studierenden hohe Gebühren bezahlen, ohne eine klientenzentrierte Ausbildung zu erleben, während auf der anderen Seite sich Professoren, wann immer dies möglich ist, aus der akademischen Lehre zurückziehen, weil sie Begeisterung für ihr Fach erwecken und nicht, wie in der Primarschule, die Lehre „von den Erfahrungen der Studierenden“ ausgehen lassen wollen (The Guardian Monday 29 April 2013).⁸

Zur Einschätzung des Problems sollte auf vorliegende Erfahrungen mit Reformen der Lehre zurückgegriffen werden, damit nicht der Anschein erweckt wird, die Entwicklung beginne bei null und alle Akteure seien Pioniere. Man kann auch nicht davon ausgehen, irgendwo sei ein Wundermittel verborgen, das alles besser machen würde. Erfahrungen zeigen gerade, dass Hochschule nicht einfach pädagogisch-didaktischen Wünschen folgen, sondern auf alle Reformanliegen eigensinnig reagieren.

Ein eindrückliches Beispiel für diese These ist die amerikanische Bewegung zur Verbesserung der Lehrqualität, die vor etwa dreissig Jahren entstanden ist. Der Doyen dieser Bewegung und die treibende Kraft war Ernest Boyer, der im Dezember 1995 verstorbene ehemalige Kanzler der State University of New York. Boyer war United States Commissioner of Education⁹ und zwischen 1979 und 1996 auch Präsident der neu gegründeten Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, die die Bewegung finanziert hat. Bessere Voraussetzungen hätte kein anderer gehabt.

Ein Team von der School of Education der Stanford University¹⁰ hat die Entwicklung des Lehrens und Lernens in der Höheren Bildung der Vereinigten Staaten zwischen 1980 und

⁷ <http://www.theguardian.com/education/2013/jul/08/students-fees-consumer-power>

⁸ <http://www.theguardian.com/education/2013/apr/29/University-research-funding-harms-teaching>

⁹ Ernest Boyer (1928-1995) war von 1977 bis 1979 US Commissioner of Education, also führte das Office of Education des Bundes. 1980 wurde daraus ein Kabinettsposten im Ministerrang.

¹⁰ Marvin Lazerson, Ursula Wagener und Nichole Shumanis.

2000 rekonstruiert, also die Zeit der von Ernest Boyer mit hohem Aufwand und starker Propaganda angeführten Bewegung. In der Studie wird zunächst deutlich, mit welchen Folgen die zunehmende Standardisierung der verschiedenen Ausbildungsgänge verbunden war.

- Zu Beginn der neunziger Jahre wurde es offensichtlich, dass die bisherigen Mittel zu Verbesserung der Studienqualität kaum Effekte hatten, insbesondere nicht im Bereich der Erstausbildungen.
- Die staatlichen Aufsichtsorgane verloren die Geduld und kritisierten den langsamen Wandel und den offensichtlichen Widerstand von oft prominenten Universitäten, sich auf Evaluationen und neue Formen des Assessments einzustellen.

Die Behörden wurden zunehmend frustriert, weil exakte Angaben darüber fehlten, was die Studenten tatsächlich lernen. Ausserdem war es schwierig bis unmöglich, die in den Universitäten erhobenen Evaluationsdaten zu vergleichen. Nur mit solchen Vergleichsdaten aber sollten in Zukunft über die Budgets und Ausstattungen der Universitäten gefällt werden (Lazerson/Wagener/Shumanis 2000, S. 8).

Mit den zuvor benutzten Mitteln, vor allem der mehr oder weniger verbindlichen Selbstevaluation, konnte Wandel kaum wahrgenommen werden. Aus diesem Grunde wurde die Basisannahme, dass Colleges und Universitäten die Kriterien und Regeln ihrer Evaluationen selber festlegen und dadurch substantielle Freiheiten haben, wie diese Regeln zu interpretieren sind, fraglich. Dabei wurde auch sichtbar, dass die Hochschulen Vergleiche mit anderen verkomplizieren oder gar unterlaufen können.

Das war der Anlass für die Behörden, die Hochschulpolitik zu verändern. Nunmehr wurden von den Universitäten und Colleges standardisierte und leichter zu messende Indikatoren für ihre Leistungen abverlangt. Die Hochschulen sollten transparenter werden und besser Auskunft geben, wie die zur Verfügung gestellten Mittel eingesetzt werden. Das Stichwort dafür lautet „Effizienz“ und hat die Schweiz mit analogen Begründungen rund fünfzehn Jahre später erreicht.

Die Entwicklung sollte mit verlässlichen Daten gesteuert werden. Im Einzelnen ging es um:

- Einschreibungs- und Abschlussraten;
- Wege zu den Abschlüssen und die dabei eingesetzte Zeit;
- Studiendauer und Studienabbrüche;
- Massnahmen zum Gegensteuern und deren Effektivität;
- Übergänge zwischen den Abschlüssen;
- Studienverlauf bis zum professionellen Abschluss;
- Platzierung nach dem Studium und Zufriedenheit mit den Jobs
- Arbeitsaufwand der Fakultäten für die Lehre, Betreuungsverhältnisse und Beratungsstunden
(ebd., S. 9).

Diese besondere Betonung von Assessment- und Outputdaten hat sich bis Ende der neunziger Jahre weitgehend durchgesetzt, wobei dann auch deutlich sichtbar wurde, was *nicht* erreicht oder verfehlt wurde. Eine direkte Einschätzung der Lernresultate gab es nicht, das Missverhältnis zwischen dem Assessment und dem Verhalten der Fakultäten blieb substantiell. Universitäten funktionieren nicht wie Behörden und haben wenig bis keine Erfahrung, kollektive Entscheidungen herbeizuführen und diese möglichst rasch zu implementieren. Widerstand war daher programmiert, der insbesondere dort auftrat, wo in Assessments vorrangiger Wert auf die Lehrqualität gelegt und zugleich bewährte didaktische Formate in Frage gestellt wurden.

Fakultäten und Departement sind darauf ausgerichtet, ihre Fächer zu unterrichten. Sie haben wenig bis kein Interesse an Assessments der Lehre, die über das Abfassen von Referaten und Prüfungen am Ende des Semesters hinausgehen. Zudem liegen wenig Erfahrungen vor, wie die Daten der Assessments verknüpft werden können mit dem konkreten Unterricht. Und gerade an dieser Stelle besteht ein institutioneller Widerwille, etwas zu verändern, dies umso mehr, wenn vermutet wird, der Wandel der Lehre würde zu Lasten der Forschung gehen (ebd., S. 10).¹¹

In der Studie wird ausdrücklich davor gewarnt, bei Reformen der Lehre die „imperative card“ zu ziehen, also seitens der Behörden Druck auszuüben, mit Reformen der Lehre nun endlich voranzumachen. Auf negative Reaktionen stösst auch die Strategie, mit externen Evaluationsagenturen zu arbeiten und so die Autonomie der Fakultäten oder Departemente einzuengen (ebd., S. 11).

Es gibt noch eine weitere Gefahr: Eine Veränderung des institutionellen Rahmens, verstärkte formale Leistungskontrollen und ständige Assessments im Studium können leicht dazu führen, dass sich die Studierenden im Wesentlichen nur noch strategisch verhalten.¹² Graham Gibbs, damals Direktor des Learning Institutes der Universität Oxford, beschrieb diesen Habitus schon 2006, also vor den Bologna-Reformen, wie folgt:

„Students are strategic as never before, and they allocate their time and focus their attention on what they believe will be assessed and what they believe will gain good grades. Assessment frames learning, creates learning activity and orients all aspects of learning behaviour. In many courses it has more impact on learning than does teaching“ (Gibbs 2006, S. 23).

¹¹ „Faculty trained to teach their disciplines showed little interest in assessments that went beyond the norms of course examinations and papers; they rarely possessed much understanding of how to link data from assessments to the ways they taught. Institutions themselves were reluctant to press for concrete linkages between assessment’s findings and faculty classroom activities. For many faculty, a heightened emphasis on teaching and learning seemed to put their commitments to research, and the status attached to research, at risk“ (Lazerson/Wagener/Shumanis 2000, S. 10).

¹² Der Bildungshistoriker Roger Geiger (2004) führt „student consumerism“ unter anderem auf den Primat der Forschung und die geringe Kontrolle über die Lehre zurück.

Die Folgen von Assessments und verschiedenen Formen von Feedback müssen aber nicht zwingend negativ sein. Es kommt sehr darauf an, wie sie in der akademischen Lehre eingesetzt werden

Viele Studenten erfahren jedoch nie ein qualifiziertes Feedback, in Massenfächern dominieren multiple-choice-tests und vielfach geht es nicht um forschendes Lernen, sondern um Noten. Bestnoten korrespondieren mit darauf fokussierter Zufriedenheit, was dazu führt, dass Fragen nach dem Zustandekommen der Noten nicht gestellt werden. Man stellt sich gleichsam einem Gottesurteil. Oder man freut sich über ein „bestanden“, weil das „nicht-bestanden“ vermieden werden konnte.

Am Ende ihres Literaturberichts aus dem Jahre 2000 beschreibt das Team vom National Center for Postsecondary Improvement der Stanford University das Dilemma von Reformern, die die akademische Lehre verändern wollen. Rhetorisch hat niemand etwas gegen Versuche, die sich mit der Praxis des Unterrichts an Universitäten auseinandersetzen. Tatsächliche Verbesserungen aber sind schwer abzuschätzen und scheinen die Fakultäten der amerikanischen Universitäten auch nicht wirklich erreicht zu haben, sieht man von einzelnen Versuchen ab, die immer mal wieder festgestellt werden konnten (Lazerson/Wagener/Shumanis 2000, S. 26).

Neue Methoden und neue Aufgabenstellungen haben den Alltag des Unterrichts kaum verändert, vor allem, weil die Basiskonstanten nicht verändert werden konnten. Fakultäten werden danach beurteilt, ob ihre Mitarbeitenden produktiv sind und Drittmittelbeiträge akquirieren. Für eine Fakultät, die versuchen würde, den akademischen Unterricht und das Lernen der Studierenden ins Zentrum ihrer Existenz zu rücken, besteht wenig institutionelle Unterstützung. Und die Professoren verteidigen ihre Freiheiten ebenso wie die Fachbindung ihrer Lehre.

Die Situation wird wie folgt zusammengefasst:

- Die Professorinnen und Professoren denken von ihrer Disziplin aus und nicht von den Empfehlungen der Hochschuldidaktik.
- Sie unterrichten ihre Fächer und schätzen darauf bezogen den Wissenstand der Studierenden ein.
- Sie sind hochgradig resistent gegenüber Bemühungen, sie für das Lernverhalten ihrer Studierenden verantwortlich zu machen und reagieren feindselig auf externe Agenturen.
- Sogar ihre eigene Universitätsleitung versucht vergeblich, sie mehr in die Pflicht zu nehmen.

Und die Professoren sind in einer komfortablen Lage, weil sie nachgefragt sind und jedem Druck standhalten: „The pressure to change is blunted by the ever-increasing market demand for higher education. The classroom continues to be treated as a private domain protected by academic freedom. While there are a spate of institutional and some national awards recognizing outstanding teaching, and some professors have achieved prominence for analyzing why their students were not learning and then modifying their teaching, the recognition has done little to revise institutional cultures“ (ebd., S. 27).

Das Dilemma besteht darin, hohe Zustimmung zu den Zielen zu erreichen, in der Wahl der Mittel aber die Fakultäten vor den Kopf zu stossen. Es ist auch nicht gelungen, das Anreizsystem wirklich zu verändern, während auf der anderen Seite der Druck zugenommen hat, einfach verstärkt auf den Output zu achten, ohne dadurch die Qualität der Lehre wirklich zu verändern. Bei den staatlichen Hochschulen haben die Aufsichtsbehörden mit Massnahmen reagiert, die sich auf einfach zu messende Leistungsdaten beziehen, also Aufnahmequoten und Abschussraten, Ergebnisse von Leistungstest, Aufnahmequoten in Graduiertenschulen, Spenden der Alumni, Betreuungsschlüssel und Beratungsstunden“ (ebd.). Das jedoch verstärkt nur die akademische Buchhaltung.

Auf der anderen Seite konnten und können die Hochschulen die Unzufriedenheit mit der akademischen Lehre auf Dauer nicht ignorieren. Ein Faktor des Wandels ist auch der zunehmende Wettbewerb zwischen den verschiedenen Hochschulen. Studierende heute haben mehr Möglichkeiten zur Auswahl als in vergangenen Zeiten. Um sie zu erreichen, müssen die Hochschulen Massnahmen ergreifen, zu denen die Bearbeitung der Schnittstellen gehören, insbesondere die zum Arbeitsmarkt, weiterhin die Senkung der Dropout-Quoten und schliesslich überzeugende Beschreibungen, wie die Studierenden lernen und unterstützt werden. Das Prinzip „friss Vogel oder stirb“ ist keine kluge Überlebensstrategie im Wettbewerb der Universitäten und Hochschulen.

Seit Ende der neunziger Jahre liegen Forschungen vor, die nachweisen, dass Universitäten in ihrem Selbstbild zwar grosses Gewicht darauf legen, Forschung und Lehre zu verbinden, tatsächlich aber Forschung weit höher gewichten als Lehre (etwa: Smedy 1998). In vielen naturwissenschaftlich-technischen Fächern an amerikanischen Universitäten wird die Belastung mit Lehre - genannt „teaching load“ - beklagt und ist zu einem Unwort geworden. Lehre ist für viele eine Last, die nur von der Forschung abhält.

Früh wurde auch klar, dass die Forschungsorientierung wenn, dann mit der Stufe des Studiums zunimmt. Eingangsstudien und erste Studienabschlüsse sind so gut wie nicht forschungsorientiert, was allerdings zwischen Geisteswissenschaften, Naturwissenschaften und Ingenieurwissenschaften durchaus unterschiedlich ist. Generell lässt sich sagen, dass die Forschung die Lehre umso mehr bestimmt, je mehr die Studierenden in die Forschung eingebunden sind.

Für die Verbesserung der Lehre sind offenbar andere Anreizsysteme notwendig als nur die Übertragung von Kundenmacht. Ohne erkennbare Gegenleistung in der Lehre ist von dieser „Macht“ wenig zu spüren. Auch unabhängig davon stellt sich die Frage, auf welchen Wegen die Qualität der akademischen Lehre weiterentwickelt werden kann und was genau „Qualität“ heissen soll. Man könnte vermuten, dass die Lehre besser wird, wenn mehr über sie geforscht wird. Hochschuldidaktische Forschung wird inzwischen intensiv betrieben, ohne dass sich allein dadurch der grundlegende Konflikt zwischen Forschung und Lehre verändert hätte.

In den einschlägigen Departementen und Universitätskulturen wird selten und nicht angemessen genug nach Unterstützung gesucht. Insbesondere wird nicht thematisiert, wie effektive Unterrichtsmethoden aus anderen Fächern oder Universitätskulturen übernommen

und weiterentwickelt werden können. Der eigene Unterricht wird selten von aussen beurteilt und nur sehr minimal oder sehr formal von innen. Es fehlt oft an didaktischer Expertise, während die Professoren meistens davon ausgehen, die Expertise mit der eigenen Lehrerfahrung gleichsetzen zu können. Die Lehre ist dann Privatsache.

Die aus der bisherigen Forschung vorliegenden Befunde scheinen auf Fachhochschulen in den deutschsprachigen Ländern nicht zuzutreffen. Damit stellt sich die Frage der Übertragbarkeit. Die Entwicklung der Lehrqualität ist auch an den Fachhochschulen Thema, aber das Grundproblem ist ein anderes. Thema ist eher die Verbindung von Forschung und Lehre bei bislang starker Dominanz nicht der Forschung, sondern gerade der Lehre (etwa für Pädagogische Hochschulen in der Schweiz: Häfeli/Audeoud 2012).¹³

Bei grossen Unterschieden zwischen den einzelnen Fächern und Departementen: Das Verhältnis scheint im Vergleich zu den Universitäten umgekehrt prekär zu sein. Die Forschung wird zwar entwickelt und erhält einen bedeutenden Stellenwert, aber die Lehre stellt nach wie vor das Zentrum der Fachhochschulen dar. Wenn man Universität und Fachhochschulen abgrenzen will, dann über den Vorrang und die Ausrichtung der Lehre.

Die Lehrdeputate der Dozierenden liegen weit höher als an den Universitäten. Aber impliziert ein höheres Lehrdeputat zugleich auch eine höhere Lehrqualität? Von dieser Frage aus lassen sich bestimmte Forschungsbefunde sehr wohl übertragen. Auch an Fachhochschulen ist die Lehre Sache der Dozierenden, die im Rahmen des Lehrauftrages und des Curriculums über grosse Freiheiten verfügen und selbstverantwortlich tätig sind. Daher kann man auch an Fachhochschulen im Blick auf die Qualität des Unterrichts grosse Unterschiede vermuten und wenig Möglichkeiten, diese zu thematisieren.

Absprachen zwischen Lehrenden sind selten und gehen kaum über formale Abstimmungen hinaus. Das unterscheidet Departemente kaum von Universitätsinstituten und daran hat auch die Modularisierung im Bologna-System wenig geändert. Die Curricula stellen den Rahmen dar, innerhalb dessen jeder Dozierende die thematische Ausrichtung und den methodischen Zuschnitt der Lehrveranstaltungen selbst gestalten kann. Das Privileg der Dozierenden ist also auch an Fachhochschulen gegeben. Wer grosse Freiheiten will, tut gut daran, Module nur sehr abstrakt zu bezeichnen.

Wenn man also Strukturanalogien zwischen Universitäten und Fachhochschulen im Blick auf die Lehre durchaus ziehen kann, dann lassen sich auch zentrale Befunde aus der Forschung übertragen. Das gilt letztlich auch für die Wertorientierung. Die Werte der Ausbildung konkretisieren sich auch an den Fachhochschulen in der Gestaltung der Lehrveranstaltungen und so über den Erfahrungsraum der Studierenden. Anders ist vermutlich nur der Berufsbezug der Lehre, also das Ziel der Ausbildung.

Grundwerte der Ausbildung wären etwa:

- Anleitung zum kritischen Denken
- Verpflichtung auf Fachlichkeit
- Erwerb professioneller Haltungen

¹³ Die Untersuchung basiert auf Experteninterviews.

- Erwartung hoher persönlicher Lernbereitschaft
- Einsatz für die Anforderungen des Studiums
- Fortschritte durch Leistung
- Arbeiten im Team

Diese und ähnliche Werte werden als fachübergreifende Kompetenzen verstanden, die in jedem Studium ausgebildet werden müssen. Zwar sind Anleitungen zum kritischen Denken in verschiedenen Studiengängen durchaus unterschiedliche Grössen, wie auch die Fachlichkeit eine unterschiedliche Gestalt annehmen kann.

Aber quer zu den Studiengängen und Hochschultypen werden die Werte des akademischen Lernens vermittelt, unabhängig davon, wie stark sie ausgeprägt werden und mit welchen Leistungen sie verbunden sind. In diesem Sinne erzieht die Hochschulausbildung, denn die Werte stehen nicht zur Disposition. Allerdings gibt es immer einen persönlichen Vorbehalt, je nachdem, wie die Qualität der Lehre von den Studierenden erfahren und verarbeitet wird.

- Entscheidend für den Studienerfolg ist die Identifizierung mit der Studienaufgabe und so mit dem Fach, abhängig davon, wie der Unterricht gestaltet und die Dozierenden erlebt werden.
- Letztlich sind sie die entscheidende Grösse für das Studium.
- Trotz aller medialen Veränderung behält das Studium seinen humanen Grundwert, der sich ergibt aus dem direkten Umgang zwischen den Lehrenden und den Lernenden.

Für einen, der Pathos vermeiden will, klingt das ziemlich pathetisch oder mindestens sehr ambitioniert. Ein Blick in die Praxis ist dann gut, um blosses Illusionsmanagement zu vermeiden. Viele Hochschulen haben sich auf den Weg gemacht, die Qualität der Lehre ernsthaft zu entwickeln, ohne einfach auf die grossen Worte der Leitbilder zu vertrauen.

- In der Praxis überwiegen pragmatische Ansätze, die projektförmig realisiert werden und je für sich eher kleine Reichweiten haben.
- Der gemeinsame Nenner ist, dass nicht „die“ Lehre entwickelt werden kann, sondern konkrete Probleme bearbeitet und Aufgaben gelöst werden,
- die allerdings von einer gemeinsamen Strategie ausgehen müssen.¹⁴

Zwar bestehen zwischen verschiedenen Fachkulturen unterschiedliche Auffassungen über den Zweck und die Ausrichtung der akademischen Lehre, die Qualitätsfrage dagegen stellt sich allgemein. Die gute Lehre ist dafür die gemeinsame Klammer. Die Lehre kann überall weiterentwickelt werden, sofern die Lehrenden sich veranlasst sehen, eine Verbesserung anzustreben und die Studierenden eingebunden sind.

Die Studierenden sind die zentrale Ressource für den Erfolg der akademischen Lehre. Von ihren Erfahrungen nimmt die Qualitätssicherung ihren Ausgang, denn nur sie können beurteilen, was sie gelernt oder auch nicht gelernt haben. Seitens der Lehrenden wird

¹⁴ Die These basiert auf Besuchen in sechs deutschen Universitäten, die im Herbst und Winter 2013 sowie im Winter 2015 durchgeführt wurden. Die Besuche wurden protokolliert, in die Beschreibung sind auch interne Dokumente eingegangen, die mir vor Ort zur Verfügung gestellt worden sind (Ein Teil der Auswertung findet sich in: Oelkers 2014).

besonderer Wert gelegt, die Ideen der Studierenden zur Verbesserung der Lehre aufzugreifen und nach Möglichkeit umzusetzen.

- In den Departementen und Instituten wird eine Diskussionskultur entwickelt, an der alle teilnehmen können, die mit Lehre zu tun haben.
- Ansprechpartner sind die Programmverantwortlichen.
- Die Diskussion verwendet die vorhandenen Evaluationsdaten und nutzt die Feedbackerfahrungen für das gemeinsame Ziel, die Lehre kontinuierlich zu verbessern.

Die Lehrenden bringen ihre Erfahrungen und möglichen Kritikpunkte ebenso ein wie die Studierenden. Die Verbesserung der Lehre kann nicht einseitig erreicht werden. Dabei geht es wie gesagt auch darum, den Sinn und besonderen Wert des akademischen Studiums vor dem Hintergrund der hohen Anforderungen verständlich zu machen. Aber das geschieht nicht mit Wertappellen, sondern durch Erfahrungen, die zu den Zielen passen und ihnen nicht widersprechen.

Die Bedingungen dafür lassen sich klar formulieren: Die Studieneingangsphase ist von hoher Bedeutung für den Studienerfolg, ihr kommt daher in der Qualitätssicherung ein besonderes Augenmerk zu. Vielfach entscheidet sich in den Anfangssemestern der Zugang zum Fach, einhergehend mit der Studienmotivation und der Leistungsbereitschaft. Zur Beantwortung von Fragen, die sich am Studienbeginn stellen, und zur Überwindung von Unsicherheiten helfen Assessments, die den Studierenden auch deutlich machen, ob sie das richtige Fach gewählt und tatsächlich Lernfortschritte erzielt haben.

Die Studierenden werden in ihrem Lernverhalten und der Reflexion ihrer Erfahrungen in den Eingangssemestern durch Tutoriate unterstützt, sie brauchen aber auch eine verbindliche Rückmeldung ihrer Fachvertreterinnen und Fachvertreter. Tutorinnen und Tutoren werden eigens ausgebildet, sie beraten den Lernprozess der Studienanfängerinnen und Studienanfänger und zeigen Alternativen auf.

Von besonderer Bedeutung sind der Rahmen des Studiums und die fortlaufende Entwicklung des Curriculums.

- Gute Lehre verlangt von den Lehrenden eine kontinuierliche Abstimmung des inhaltlichen Angebots unter der Voraussetzung,
- dass Stärken gefördert und offensichtliche Schwachstellen beseitigt werden können.
- Die Dozierenden werden zu diesem Zweck ihr Curriculum kontinuierlich entwickeln, ausgehend von den Erfahrungen, die damit gemacht wurden.
- Leitend sind dabei die fachlichen Diskurse, aber auch die didaktischen Formate und die Wege der Leistungskontrolle.

Eine solche inhaltliche Abstimmung des Lehrangebots ist bislang kaum üblich, aber sie kennzeichnet die Bereitschaft zur fortlaufenden Entwicklung der akademischen Lehre. Auch Hospitationen zwischen den Lehrenden sind bislang nicht üblich, können sich aber ebenfalls zur Entwicklung der Lehre als nützlich erweisen. Schliesslich können in den

Instituten und Departementen Arbeitsgruppen eingerichtet werden, die dem kontinuierlichen Austausch der Lehrerfahrungen dienen.

Was nicht gut ankommt, sind Versuche, die aus der Literatur bekannt sind, einfach die Lehr- und Lernformen aus der Primarschule auf die Universität zu übertragen. Es geht auch nicht, dass lernpsychologische Kompetenzen vermittelt werden, die zu den Fachkulturen nicht passen. Die fachliche Ausbildung hat das Primat, wenn lernpsychologische Konzepte *dazu* dienen, haben sie Aussichten angenommen zu werden (Hunt/Chalmers 2012).

Professoren und Professorinnen erhalten eine unbefristete Anstellung und sind oft über Jahrzehnte in Forschung und Lehre tätig. Ihre Arbeit wird in der Forschung belohnt durch steigende Reputation, Forschungserfolge und damit verbundene Nachfrage. Die vorliegende Literatur ist sich darin einig, dass entsprechende Anreize in der Lehre fehlen. Wer berufen ist, kann lehren, wie er oder sie will, ohne dass Fortbildungen in der Lehre bislang auch nur postuliert werden würden. Dieses Privileg anzutasten ist wiederum heikel. Aber nichts spricht dagegen, Fortbildungen in geeigneter Form anzubieten und auf Nachfrage zu setzen.

- Der heikle Punkt ist, dass sich aus der Stellung eines Hochschullehrers bzw. einer Hochschullehrerin eine Autoritätsannahme ergibt, die Verhaltenskorrekturen schwer macht.
- Oftmals erreichen die Lehrenden keine ungeschminkten Rückmeldungen und vielfach dominiert die Annahme, dass der eigene Unterricht sehr wirksam ist und eigentlich nicht zur Verbesserung herausfordert.
- Die Lehre wird isoliert angeboten, es gibt keine Unterstützungsangebote und kollegialer Austausch ist bislang verpönt, sofern der Austausch überhaupt ein Thema ist.

Die Lehrenden aber sollten sich mit Frage auseinandersetzen, was sie unter den gegebenen Umständen im Fach erreicht haben und auch nur erreichen konnten, welche Zielsetzungen sie verfolgen und wie diese Ziele überprüft werden. Dabei sind keine Detailvorschriften notwendig, sondern nur erfolgreiche Abstimmungsprozesse in den einzelnen Instituten bzw. Arbeitsgruppen. Anzustreben ist ein sinnvoller Ausbau der Modularisierung, mit dem gestufte Lernfortschritte erreicht werden können. Für das Erreichen dieser Ziele sind besondere Anreize und zusätzliche Ressourcen nötig.

Bleibt das Problem, wie man eigentlich in eine solche Stellung kommt. Zum Hochschullehrer bzw. zur Hochschullehrerin wird man bis heute nicht regulär ausgebildet. Anders als in allen anderen Lehrberufen werden die Kompetenzen des wissenschaftlichen Nachwuchses für die akademische Lehre weitgehend autodidaktisch hervorgebracht. Assistierende lernen sich als akademische Lehrpersonen zu verhalten, indem sie Lehraufträge für Seminare übernehmen. Sie sind mit ihren Studienabschlüssen fachlich qualifiziert, aber nicht didaktisch. Auch die Gestaltung von akademischen Vorlesungen ist bislang kein Gegenstand einer Ausbildung.

Die Vorbereitung zum Hochschullehrer bzw. zur Hochschullehrerin sollte in Zukunft einen verbindlichen Anteil an Ausbildung in akademischer Lehre erhalten. Für den wissenschaftlichen Nachwuchs stehen für diesen Zweck eigene hochschuldidaktische

Angebote zur Verfügung, die im Laufe der Qualifikationszeit genutzt werden. Dazu dienen Formen des fachbezogenen Coachings sowie weitere Formen der Ausbildung. Diese Kurse werden regelmässig angeboten und erhalten in den Doktoratsprogrammen eigene ECTS-Punkte.

Auf diese Weise wird der wissenschaftliche Nachwuchs für die künftige Tätigkeit qualifiziert. Die Notwendigkeit ergibt sich auch aus Tatbestand, dass künftige Berufungsverfahren auf diese Qualifizierung vermehrt Wert legen werden, die also Teil der Bewerbung ist. Das ist an den Fachhochschulen nicht anders als an den Universitäten und auch auf diese Weise wird die Lehre aufgewertet. Die Frage, ob die Fachhochschulen ihren eigenen Nachwuchs ausbilden sollten, werde ich jetzt nicht berühren, weil ich dann nicht schliessen könnte.

Ich schliesse mit einer Bemerkung zu meinem eigenen Stand: Für amtierende Professorinnen und Professoren sowie alle Dozierenden der Universität stehen Angebote zur Fortbildung in der Lehre zur Verfügung. Diese reichen von kollegialer Hospitation über Arbeitsgruppen bis zur Orientierung an Beispielen exzellenter Lehre auch an anderen Universitäten. Ein solcher Austausch soll gezielt ausgebaut und gefördert werden.

In meinem ganzen akademischen Leben habe ich nie die Lehrveranstaltung von Kollegen besucht und meine immer für die besten gehalten. Ich vermute, dass ich nicht der einzige Rousseauist bin, der Vergleiche meidet. Die Entwicklung der Lehre war auch nie ein Thema in den verschiedenen Instituten, in denen ich tätig war. Und wie in jeder Lehrerschaft reagiert man auf Kritik leicht mit dem, was der Wiener Psychoanalytiker Siegfried Bernfeld (1974, S. 125) das „beleidigte Pädagogengemüt“ nannte: Man gibt sein Bestes, aber nicht jeder will es.

Literatur

Bernfeld, S.: Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse. Ausgewählte Schriften Band 1.

Hrsg. v. L.v.Werder/R. Wolff. Frankfurt am Main/Berlin/Wien: Ullstein Verlag 1974.

Geiger, R.L.: Knowledge and Money. Research Universities and the Paradox of the Marketplace. Redwood City, CA: Stanford University Press 2004.

Gibbs, G.: How Assessment Frames Student Learning. In: C. Bryan&K. Klegg (Eds.): Innovative Assessment in Higher Education. London: Routledge 2006, S. 23-36.

Häfeli, K./Audeoud, M.: Verbindung von Forschung und Lehre an Schweizer Pädagogischen Hochschulen. In: Formation et pratiques d'enseignement en questions Band 14 (2012), S. 24-35.

Hunt, L./Chalmers, D. (Eds.): University Learning in Focus: A Learning-centered Approach. Camberwell, VIC: ACER Press 2012.

Lazerson, M./U. Wagener/Shumanis, N.: What Makes a Revolution? Teaching and Learning in Higher Education, 1980-2000. Stanford, CA: National Center for Postsecondary Improvement 2000.

Oelkers, J.: Bericht: Entwicklung der universitären Lehre. Unveröff. Ms. Zürich: Institut für Erziehungswissenschaft 2014.

Smedy, J.: Knowledge Production and Knowledge Transmission: The Interaction between Research and Teaching an Universities. In: Teaching in Higher Education Vol. 3, No. 1 (1998), S. 5-20.

The Future of Higher Education. Presented to the Parliament by the Secretary of State for Education and Skills by Command of Her Majesty January 2003. London: The Stationery Office 2003.

Wolf, G.: Innenansicht einer Bildungskatastrophe. Was ist faul in der „Bildungsrepublik“ Deutschland? In: Die Politische Meinung Nr. 519 (März/April 2013), S. 54-58.

Zucker, St.: Teaching at the University Level. In: Notices of the American Mathematical Society Vol. 43, No. 8 (August 1996), S. 363-865.